

要約指導への提案

——初級後半学習者を対象に——

茜 八重子

キーワード

認知ストラテジー 大意・要旨 段落分け T型式ノート取り 要約作文

はじめに

Oxford (1990) は、「新しい情報のインプットとアウトプットのための構造を作る (Creating)」認知ストラテジー (cognitive strategies) に基づいた学習方法のひとつに、要約 (summarizing) の有効性をあげている。

要約は、情報内容を「聴く、読む」で理解しインプットしたものを「話す、書く」で表現し、それをアウトプットすることによって、学習者が外国語を体系化して理解し、発話するのに役立つ。そして、インプットとアウトプットのための構造を作るには、要約の他に「ノートを取る taking notes」, 「強調する highlighting」という、二つのストラテジーがよく使われる。

そこで本稿では、初級後半の日本語学習者を対象に、上記の三つのストラテジーを考慮に入れた読解・要約指導についての提案を試み、そして実際に試みた結果について報告する¹⁾。指導には国際部の J4～J6 の学習者

1) 要約には「聴く、読む」があるが、本稿では「読んで要約する」ことに焦点をあてる。

を想定するが、今回は筆者が担当する J4²⁾を対象に『Total Japanese 読み書きの本³⁾』の「読み物」を使い、準備・理解・表現段階へ進む。準備段階では大まかな全体の構造や主題の把握、理解段階では全体の流れを体系化するために「T 型式ノート取り (T-Formation Note Form)」を使い、表現段階ではノートを基に要約する。最後にフィードバックを念頭に入れた 1 パラグラフの要約作文へ進む。それによって次のような学習効果を期待する。

- 1) 要点の把握とそのまとめ方がわかるようになる。
- 2) キーワードやキーセンテンスを生かしながら、自分の言葉で短くまとめられるようになる。
- 3) 要約作文、または一文要約を書くことによって、当課の語彙や文法、構文がおさえられるようになる⁴⁾。
- 4) 要約文と比較、または同意した自分の意見が言えるようになる。

1. 初級後半レベルにおける要約指導上の問題点

要約は日本語教育の分野では中・上級レベルの学習者の理解度を確認するための、一つの有効な学習方法として認識されているが、その指導方法については未だ確立されておらず、試行錯誤の段階であるという(佐久間 1989, 1994)。しかし、欧米の語学教育においては、要約作業は一般的になされ、かつ重要視されているという報告がある(仙波 1995, 山田

2) 筆者が担当した J4 クラス(交換留学生初級で、本国で 1 年から 2,3 年の日本語学習歴がある。日本語のクラスは J2 から J13 までであるが、Placement Test によって、日本語学習能力が J4 に Place されたクラス)は、受入れ年度によって学習者の日本語運用能力に違いがあることを実感している。1998 年度生は 1997 年度生に比べ、格段に理解力、表現力もあるので、今回の指導対象に入れた。

3) 国際部がテキストとして使用している『Total Japanese』は「会話の本 1, 2」「読み書きの本」「解説の本」の 3 冊からなる。「読み書きの本」は、学習段階に適した読み書きの材料を読み書きタスク・読みましょう・読み物で提供している(Introduction vi より引用)。

4) 山田(1996)の p. 151 参照。

1996)。

通常、要約には学習者の正しい読解力が要求されると同時に、それを抽象化して簡潔に表現しなければならないため、上述のように中・上級レベルの学習者を対象に行われることが多い。一方、初級後半レベルでは文章の流れに沿って「大意」を抽出させ、それを原文の言葉を使って表現する引用文で終わることが多く、「要約」まで辿り着けないのが現状である。考えられる理由として、次の5点が挙げられる。

- 1) 学習者は本文の内容を部分的にわかっていても、全体の理解が不十分である。
- 2) 1)に関連し、理解が不十分なために全体の主題や結論に焦点が絞れない。
- 3) 学習者の語彙数が限られているため、要点を絞った表現が難しい。
- 4) コース・スケジュールによる時間的制約。
- 5) 教師の指導上の問題。

2. 要約指導の有効性

無理なく、むだなく、「読み」の能力を伸ばしながら、かつ「話す、書く」能力を養うには、「T 型式ノート取り (Source: Hamp-Lyons 1983)」が効果的であることがわかった。提唱者の一人である Oxford (1990, p. 86~88) は、その有効性について次のように述べている。

言語学習の初期の段階では、要約は読んだり聞いたりしたことにタイトルをつける程度の簡単なやり方でよい。それからノート取りへと発展させる。ノート取りは書くことではなく、理解することに焦点をあてる。またノート取りは、言語能力の高いレベルで使われる上級の手段だと考えられているが、ノート取りの技術を伸ばすには、学習のもっと初期の段階で始める方がよい。最初に「買い物リスト・ノート取り形式 (5.1 参照)」か「T 型式ノート取り」を使うことである。

筆者は、他大学の中級前半および中級クラスで、実際にこのやり方を試

みている⁵⁾。「T 型式ノート取り」を使い、段落ごとに表された主要なトピックと、それに関する要点の列挙が整理されることによって、正確に大意が把握でき、かつ要約に辿りつけるようになった。学生からは、従来の読解指導のスタイルと異なり「刺激があっておもしろい」という反応が返ってきている。

これにヒントを得て、内容のやさしい読み教材や段落の要約から始めれば、初級後半レベルなりの要約ができるようになるのではないだろうか、また、例年、国際部で春学期の後半に行なっている「アンケート調査」を中心にしたプロジェクトワークに備えて、調査で得た情報や資料をまとめ、発表する際の助けになるのではないだろうか、と考えた。限られた授業時間⁶⁾で、どのくらい進められるかが最大の問題点として残されているが、時間を節約した指導方法についても触れたいと思う。

3. 「要約」の定義

3.1 大意的要約

要約には一般的に「大意」と「要旨」の二種類がある(佐久間 1994)。大意的要約とは、原文の表現をできるだけ用い、内容の順序を変えずにまとめる方法で、本文中の文をそのまま引用しながら、各段落のまとまりの要点を順に追っていく要約方法である。従来の「速読・読解」の授業で行われているのが、この「内容の叙述」の大意的要約である。

3.2 要旨的要約

原文の内容を理解したうえで、主題や結論に焦点をあてながら全体を凝縮、短縮する要約方法で、大意的要約に比べ、一定の時間で全体の要点をまとめる作業は、本文の理解が不十分だと技術的に難しい。また、習う側

5) 初級終了から中級前半への橋渡しとして用いられている『日本語 2nd Step (Japanese Basic Reader)』の段階で要約指導を実施。それを終えてから、『テーマ別 中級から学ぶ日本語』を使用。

6) 1コマ45分授業で、一日3コマ授業を行っているが、「読み物」を扱う時間は、さらに限られている。

も教える側も言語要素(語彙、文法、構文、漢字)にとらわれすぎると逆に混乱を招く場合があるので、指導上の注意が必要である(山田 1996)。

一般に行われている方法に、ある文章を読み、設問に挙げられている項目が本文の要旨と合致するものを探し、○×をつけるやり方がある。しかし、このやり方だと根拠もなく、あてずっぽうで当たることもあるので理解度に一定性がない。

4. 要約指導

4.1 準備

この段階は Oxford のいう「強調する highlighting」に相当する。これに関連し、以下に要約指導のための作業例を述べる。

学生は次の①から⑤の点に留意しながら文章を読んでいく。

- ① 読みながら、あるいは速読しながら、キーワードは○で囲み、キーセンテンスの下にアンダーラインを書き入れる。また、サブ・キーセンテンスがあれば、下に波線のアンダーラインを書き入れる。
- ② キーワードの単語は修飾を伴う場合があること、多くなりすぎないことを注意する。また、学習者のレベルによっては、キーワードの数を前もって言うておいてもよい。
- ③ キーセンテンスはキーワードを含んでいることもあり、主題に直結することが多いので注意する。
- ④ 談話の展開に注意する。(誰が何をどうしたか、どうしてそうなったのかなど。)
- ⑤ わからない語彙や表現には()を記し、あとで質問して確かめる。

4.2 キーワード・キーセンテンスの把握

速読で目印を付けたキーワードとキーセンテンスを取り出して発表する。次に、もう一度読んで適当かどうか確認する。特に、日本語学習歴が短かったり、読解経験が少ない学習者の場合、単にキーセンテンスを本文から引用して、だらだらと長く述べる傾向があるので、きちんと指導す

る。また、要約はキーワードとキーセンテンスの把握なしにはできないので、ここでしっかりおさえる必要がある。

4.3 段落分け

ここでは、5.1「T 型式ノート取り」に連結させるための「文段(意味段落)」分けに入る。まず、改行ごとに分けてみる。または、文章の流れに沿って、おおまかに分けてみる。「文段」の把握が適当であれば、文脈をおさえていることになる⁷⁾。学生は段落ごとに切っている文はいいが、「切れ目」のない、会話文のような場合は混乱することがあるため、注意を促す。

今回、モデルとして使用している「読み書きの本」38 課「学校五日制」のように接続詞「そして」で段落が変わる場合もある(p. 104 参照)。しかし、ここでは段落を変える必要があるか否かは別にして、接続詞が文の流れにどのように係わっているか、指導に際し注意が必要だと思われる。

5. 理解と表現

5.1 「T 型式ノート取り」とは

大きく書いたアルファベットの「T」の横線の上にタイトル(題名)かテーマ(題目)を書き、縦線の左側に基本的なカテゴリー(主題)、あるいは「文段」ごとに表されたトピックを書く。そして、右側にその主題やトピックに関する要点を列挙していく。また、読みながら取り出したキーワードは左側に、それに関するキーセンテンスは右側にくる場合もある。

読み物の内容が難しかったり、時間がかかると思われる場合は、左側のトピックが最初から記入してあるもの、あるいは右側の要点を穴埋めにするものを作成し、使ってもよい。要点の書き方として、山田(1996)は長くならないように「体言止め」の文末表現を導入しているが、初級後半レベルでは技術的に難しい場合もあるので、用言止めでもよいと思う。「T

7) 用語の「文段」と「段落」の区別は佐久間(1989)の指摘による。

「型式ノート取り」の要点をまとめると図 1 になる。図 2 は買い物リストを使った具体例である。(図 2 は Oxford, p. 87～88 から引用)

図 1 タイトル・テーマ

<ul style="list-style-type: none"> ・ 主題や各段落の 主要なトピック ・ キーワード 	<ul style="list-style-type: none"> ・ トピックに関する要点 (細部, 特別な例, コメント など)の列挙 ・ キーセンテンス
--	--

図 2 バナナケーキ

必要な材料	レモンジュース ミルク 砂糖 バナナ パン粉 卵(など)
必要な用具	大きいボール 計量カップ フォークとスプーン 油をぬったフライパン

5.2 表現指導

「T 型式ノート」の内容をもとに、ノートの左側に書かれた「文段」ごとの主要なトピックと、右側に列挙したトピックに関する要点をつないで「大意」の要約をする。次に「要旨」の要約では、「冒頭部」や「結尾部」を中心に、自分の言葉で要点を簡潔にまとめていく。まとめる長さは読み物の内容にもよるので、一定ではない。

5.3 要約作文

最終作業として、5.2 でまとめたものを普通体で書く。これまでの準備段階でインプットした情報を要旨に表現することによってアウトプットし、さらにまとめた要旨を文にすることによってフィードバックを試みる。これは、本文の内容を理解し、その理解されたことが適切に表現でき

ているかを確認するためである。要約の長さは、原文を4分の1に縮めるのが一般的だといわれるが、1パラグラフ(200字程度で10%の増減)を目安に指導してみてもどうか⁸⁾。日本人大学生を対象にした場合は150字の要約文は可能だと思うが、特に初級後半の日本語学習者の場合は、言い換え(paraphrase)や接続表現が難しかったりするためでもある。注意点として、佐久間(1997)は「原文の結論や主題を示す表現は、できるだけ原文と同じ形で要約文に残す」ことを挙げている。

また、見出しを使った「一文要約」の方法もある(山田1996)。これについては6.2.8)でふれる。

5.4 評価方法

日本では未だ評価方法が確立されていないが、ここでは佐久間(1997)の評価方法とフランスの要約指導を参考にした仙波(1995)から引用する。

- 1) 自分の主観を交えずに、原文の内容を伝える。
- 2) 内容を正確に表現する。
- 3) 原文の最も重要な事柄を、できるだけ簡潔にまとめて要約文に表す。
- 4) 原文の結論や主題を示す表現は、できるだけ原文と同じ形で要約文に残す。
- 5) 要約文は、制限文字数の範囲内で表す。
- 6) 普通体で書く。

6. 要約指導の実際の手順例

6.1. 実施時期

被調査者は国際部J4に在籍する初級後半日本語学習者(14名中)11名の出席者で、6月10日の「読解」授業の1コマ45分を使い実施した⁹⁾。

8) 仙波(1995, p. 115~116)に詳しく述べられている。

9) 11名の学生の国籍の内訳は、アメリカ人7, カナダ人2, スペイン人1, 韓国人1である。

すでに「読み書きの本」は5月31日に終了していたが、筆者担当の38課「学校五日制」は先送りにしていた。それは、この時期は「読み物」の指導に1コマを費やすことが可能であったことと、クラスのプロジェクトワークと平行してやれば、何かのメリットが得られると思ったからである。しかし学期末に入り、他科目のレポート提出が重なっていたため、学習者の授業への集中力不足が非常に感じられていた頃でもあった。そこで、時間がかかることを想定し、穴埋め式の「T型式ノート取り」シート(資料1)と「要約シート」(資料2)を準備した。

6.2 実施方法

以下に、国際部が使用している「読み書きの本」の第38課、「学校五日制」を使用例として、それに関連した実際の作業の進め方を取り上げる。なお、参考に教科書の該当部分のコピーをp.104に載せておく。

- 1) 教科書の「漢字タスク」で当課の漢字をおさえる。
- 2) 新出語彙の導入
- 3) 本文を読みながら目印をつけたキーワード、キーセンテンスを発表する。
- 4) 段落分け

「文段」ごとに進むと5文段だが、ここでは一つの可能性として、3文段に分けてみる。

1 段目—最初の「日本でも～」から「～になるようである。」までとする。ここでは「週休2日制」の導入が「学校6日制」の改革に影響を与えたことについて述べている。

2 段目—「新聞の～」から「と言う人も少なくない。」までとし、「学校5日制」の是非について述べている。

3 段目—「学校5日制」から「～の課題である。」までとし、「学校五日制」の目的について述べている。

- 5) T型式ノート取り

()内の文は学生の要約例から引用した。また、「第三段」は口頭

での「大意」の要約となった。

学 校 五 日 制 (学生の要約例より引用)

第一段: (週休 2 日制)	一採用企業の増加 (increases) 一(役所, 郵便局, 銀行でも採用するようになった。) 一(全国の 4 万 7 千校が土曜休業。) 一(「学校 6 日制」の改革である。)
第二段: 学校 5 日制に 対する意見	一(子どもはだいたい賛成。) 一(親や教育関係者は心配する。)
第三段: 学校 5 日制の 目的	一(ゆとりをもたせる。) 一(個性や創造性を育てる。)

読 み 物

学校 5 日制

日本でも、欧米で行われている「週休 2 日制」を採用する企業が増え、1989 年ごろからは、役所、郵便局、銀行などでも土曜日を休みにするようになった。

そして、1992 年 9 月 12 日土曜日、全国の国立、公立の幼稚園、小中学校、高校など 4 万 7 千校で初めて土曜休業が行われた。これは明治の初めから 120 年間続いた「学校 6 日制」の改革である。しかし、まだ完全な「週休 2 日制」ではなく、月に 1 回、第 2 土曜だけの休業である。文部省の径間では、2 年後には月に 2 回の土曜休業、何年かあとには完全な「学校 5 日制」になるようである。

学校 5 日制 five-day school week	欧米 Europe and America
週休 2 日制 five-day (work) week	採用する adopt 役所 government office
そして and then 改革 reform	しかし however 完全(な) complete
文部省 Ministry of Education	

新聞の調査によると、子どもたちはだいたい学校の土曜休業に賛成して

いるようであるが、親や教育関係者からは反対意見も出ている。「子どもがむだな時間を過ごしてしまう」、「遊ぶ時間が^あ増えて、悪いことをするようになる」、「土曜日を休みにしない私立学校があり、学力^{がくりよく}の差が大きくなる」と言って、反対している親たちがかなりいる。特に、土曜日に働きに出ている親たちは子どもが子どもだけで家にいる時間が^あ増えるのを心配しているようだ。

また、教育関係者の中には「塾^{じゅく}などに通わせる家庭がかえって増えるのではないか」、「教育内容^{ないよう}が変わらなければ、土曜日^{どよう}の分の勉強をほかの日にさせることになり、ふつうの日は忙しくなる」と言う人も少なくない。

「学校5日制^{せい}」の目的は、子どもにゆとりを持たせ、個性や創造性^{こうせい そうぞうせい}を育てることであるが、学校5日制の採用だけで子どもたちに^{ほんとう}本当のゆとりを持たせることができるかどうかはこれからの課題である。

関係者 persons/parties concerned むだ(な) wasteful 学力 academic ability
 差 difference 特に especially また also
 かえって contrary to one's expectation 内容 contents ふつうの ordinary
 ゆとり spare time 個性 individuality 創造性 creativity 課題 theme

6) 大意的要約

5.1 で述べたように、「T 型式ノート」の左側に書かれたトピックと、右側に列挙したトピックの要点をつないで大意をとる。

7) 要旨的要約と要約作文¹⁰⁾

5.2 に沿って全体の要点をまとめる。予定では、「要旨」の要約と要約作文まで進むはずであったが、時間切れのため省略となった。これについては 7.1 で述べる。参考までに、筆者が学習者に配付予定であった要約

10) J4 レベルでは、表現が稚拙なために要約作文まで到達できないかもしれないが、J5, J6 では、それなりの結果が期待できるのではないだろうか。筆者は 1999 年度の秋学期から J6 の担当となるので、今回の提案に沿った要約指導を試みてみたいと思っている。

の参考例を下に挙げておく。

例：日本でも「週休2日制」を採用する企業が増加し、1989年ごろからは、役所、郵便局、銀行も週休2日制になった。文部省の計画では、全国の国公立の幼稚園、小中学校、高校も何年かあとには「学校5日制」になるようである。「学校5日制」の目的は、子どもにゆとりを持たせ、個性や創造性を育てることであるが、親や学校関係者からは、いろいろな反対意見が出ている。

8) 一文要約

例：文部省の計画では、何年かあとには完全な「学校5日制」になるようであるが、これに対して親や教育関係者からは反対意見も出ている。

7. 成果と問題点

7.1 成 果

準備段階で「キーワード」と「キーセンテンス」を把握し、「T型式ノート取り」を使って表現段階へと指導した結果、要約作業の足掛かりとなる、次の二点に学習効果が見られた。

- ① トピック(話題)の把握とそのまとめ方がわかるようになる。
- ② キーワードとキーセンテンスを生かしながら、(口頭でも)短くまとめられる。

②に関しては個人差が見られた。特に、二段目(p. 104～105 参照)の「学校五日制」に対する親や教育関係者からの意見がたくさんあるため、原文の「 」内の表現を全部引用し、羅列する傾向がみられた。これは読解が不十分で、焦点が絞れていないことがわかる。この箇所では、もう少し時間をかけた指導が必要であることもわかった。

また、難しい場合や時間がかかることを想定して準備した「穴埋め式」のシートは役に立った。特に初級後半レベルでは、要約練習に慣れさせる意味でも、キーワードの数を前もって提示したり、教師が作成した要

約の見本にキーワードやキーセンテンスを入れさせたりなどのケア(care)が必要だと実感した。

7.2 問 題 点

要約指導のための提案をし、それに沿って実践を試みたが、本稿の主旨とする「要旨」の要約までは到らなかった。考えられる理由として次の3点が挙げられる。

(1) 実施時期について

既習の漢字を忘れていたために、当課の漢字だけを復習してから作業を進めても、あまり意味がないことがわかった¹¹⁾。例えば、巻末の索引で漢字を確認するために読解の過程で時間がかかる学生や、集中不可能なために途中で放棄する学生も見られた。今回は学期末の「読解」の45分を使って指導したが、実施時期はコーススケジュールに沿って、授業と平行させた方が学習意欲の継続につながると思われた。

(2) 要約指導の進め方について

「読み書きの本」は1) 漢字導入、2) 漢字タスク、3) 読み書きタスクへと順を追って機能し、最後の「読み物」で当課を終える形となっている。それに沿って、「読み物」の中から要約に適したものを選び、内容によっては「大意」の要約のみ、あるいは、教師が作成した要約の見本にキーワードや接続詞を入れさせたり、筆記か口頭での「要旨」の要約をさせたりなど、フレキシブルに発展させた方が無理がないように思われた。また、日本語能力を伸ばすためにも早い時期からカリキュラムに組み入れる必要性も痛感した。そのためには時間の確保が問題となってくる。

(3) 指導面について

十分な準備をして要約指導に望んだが、筆者がp. 96に挙げた「期待する学習効果」の3)と4)は欠落してしまったことを含め、要約指導は教師

11) 読解のクラスで、漢字圏か非漢字圏かという点はかなり重大であることがわかった。今回のように、全員が非漢字圏からの学習者で、抽象語彙である漢字に弱いことから、予想に反して進むことができなかったとも考えられる。

にとっても大変な作業であり、適切な指導の必要性を実感した。しかし、J4での要約指導は今回で二度目である。(2)で述べたことを考慮して指導すれば、J4なりの、またJ5、J6ではかなりの学習効果が期待できると確信している。

8. まとめと今後の課題

本稿では、国際部の初級後半の学習者を対象に、「T 型式ノート取り」を使って読解・要約能力を伸ばすための技能のリストアップを試み、そして、実際に試みた結果について考察してきた。

本稿の提案の最大の目的は『Total Japanese』の「会話の本 2」40 課、「読み書きの本」39 課で始まる「プロジェクト・ワーク」に備えて、学生が自身で調査計画をたて、そして収集した資料をまとめ、それをオーガナイズして発表するための、日本語の運用能力を養成することにある。筆者が担当する J4 も含め、例年このプロジェクト・ワークを授業に組み入れている経緯もあるため、このような指導案を考えてみた。

速読導入の時期は、一般に中級後半がよいと言われていることもあり、当初、初級後半レベルでの導入は無理ではないか、と考えた。しかし『Total Japanese 会話の本』の語彙・文法・文型は「読み書きの本」にリンクさせてあるので、その中の「読み物」を使って準備、理解、表現と段階を追って指導すれば、このレベルでも十分に効果をあげることが可能である。日本語能力を伸ばすためにも、口頭要約も含め、どのように効率よく要約指導を進めていくかが、今後の課題である。

本稿の執筆にあたり、早稲田大学日本語研究教育センターの佐久間まゆみ氏に貴重なご指摘をいただいたことに感謝します。

引用・参考文献

Oxford, Rebecca L. (1990) "Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know". Heinle & Heinle

岡野喜美子他 (1994) 『Total Japanese 「読み書きの本」』早稲田大学国際部

川口義一 (1991) 「中級クラスの速読指導」『講座日本語教育』第26分冊 早稲田大学日本語研究教育センター

佐久間まゆみ編 (1989) 『文章構造と要約文の諸相』くろしお出版

佐久間まゆみ編 (1994) 『要約文の表現類型——日本語教育と国語教育のために』ひつじ書房

佐久間まゆみ編 (1997) 『要約文の表現類型と評価方法』文部省科学研究費研究成果報告書

仙波純子 (1995) 「テキストの要約法について」『講座日本語教育』

第30分冊 早稲田大学日本語研究教育センター

山田しげみ (1996) 「日本語能力を伸ばすための要約指導」『日本語教育』89号 日本語教育学会

資料 1

38 課 読 み 物 「学校 5 日制」

(T-Formation Note Form)

学 校 五 日 制

第 1 段落: ()	—採用企業の増加(どうか: increases)
	—()
	—()
	—()
第 2 段落: 学校 5 日制に 対する意見	—()
	—()
第 3 段落: 学校 5 日制の 目的 (purpose)	—()
	—()

資料 2

38 課 「学校 5 日制」 の要約(ようやく: summarizing)

名前()

(1) 本文を要約しなさい。

日本でも「 」を採用する企業が増え , も週休 2 日制になった。文部省の計画では, 全国の の幼稚園, も何年かあとには, 完全な「 」になるようである。

「学校 5 日制」の目的は, , を育てることであるが, いろいろな反対意見 (opposite opinion) も出ている。

(2) 一文要約(いちぶんようやく)をしなさい

Focus on the main subject of the essay in the text and write one sentence.

学校 5 日制は, , 。